

## **06. LEI 11.645/08 E O ENSINO DE CIÊNCIAS SOCIAIS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: REFLEXÕES A PARTIR DO ENSINO E PESQUISA NO IFBA**

Taíse de Jesus Chates,  
Ellen da Costa Paixão,  
Iolanda Victoria Moraes Ramos,  
Lara Nunes Silva,  
Yasmim Lopes dos Santos<sup>1</sup>

### **Introdução**

O processo colonizatório, ocorrido onde hoje é o território brasileiro, utilizou de diferentes tipos de violência, seja física ou simbólica. Milhões de indígenas foram assassinados e uma série de complexos culturais bastante ricos também. Nesse contexto, as ciências sociais chegam ao Brasil inseridas num bojo de conhecimentos acadêmicos que inicialmente serviram quase puramente para a legitimação deste mesmo processo colonizatório<sup>2</sup>. Após uma ampliação da sociologia enquanto disciplina nas escolas brasileiras, ela foi retirada dos currículos escolares durante o período da ditadura militar. Na segunda metade do século passado, a discussão sobre a questão indígena no meio acadêmico passou a se dar de maneira mais crítica e voltada também para a garantia de direitos dos povos originários do continente americano. É na relação entre esses dois pontos que este artigo se debruça, ao abordar a sociologia em sala de aula e a importância da implementação da Lei 11.645/08 nas escolas brasileiras.

Para dar conta deste objetivo, inicialmente realizaremos uma breve apresentação das Leis que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de elementos de história e cultura indígenas nas escolas brasileiras, e que estabelece a obrigatoriedade do ensino de sociologia no ensino médio, bem como apresentaremos uma relação entre elas. Na sequência, será abordado o tipo de escola do qual se fala neste texto, apontando elementos gerais da educação escolar profissional no Brasil e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA. Na terceira seção, a perspectiva da docente, autora

---

<sup>1</sup> Taíse de Jesus Chates (mestre, IFBA) E-mail: [chates@gmail.com](mailto:chates@gmail.com), Ellen da Costa Paixão (cursista do ensino médio, IFBA), Iolanda Victoria Moraes Ramos (cursista do ensino médio, IFBA), Lara Nunes Silva (cursista do ensino médio, IFBA), Yasmim Lopes dos Santos (cursista do ensino médio, IFBA)

<sup>2</sup> Para uma leitura mais ampla sobre tal questão, ver Schwarcz (1993)

deste texto, é apresentada a partir da problematização dos elementos relacionados ao tema, com foco no ensino e na pesquisa no IFBA. Na quarta seção, serão apresentadas questões levantadas por estudantes do IFBA – Camaçari, com foco especial nas visões das estudantes que atualmente participam da pesquisa na qual este texto se insere.

Destaca-se a autoria conjunta deste artigo e a importância da mesma para gerar uma pesquisa mais rica, para uma prática docente mais contextualizada e para o aprofundamento da formação das estudantes sobre a temática indígena, fazendo com que elas possam cumprir um papel educativo em relação à questão indígena em diversos espaços sociais, para além dos muros do Instituto. Por fim, são traçadas algumas reflexões e apontados alguns pontos observados tanto em relação ao ensino de sociologia, ciências sociais nas escolas, quanto à discussão da temática indígena em sala de aula, dois pontos extremamente relacionados.

## **1. Leis 11.645/08 e 11.684/08: tecendo relações**

Vários são os significados atribuídos à sociologia e às ciências sociais nos diversos espaços da sociedade brasileira. Tais diferenças, na maioria das vezes, não estão relacionadas às divergentes linhas teóricas ou concepções políticas sobre tais disciplinas, mas sim a uma ignorância generalizada que vem tomando conta dos diversos imaginários em torno desse campo científico. O tratamento dado historicamente à disciplina de sociologia no Brasil contribui muito para a formação deste quadro nacionalmente.

No Brasil, a primeira cátedra de sociologia data de 1928 (FONTOURA, 1961 apud CORRÊA, 1996). Assim, em Pernambuco, o primeiro professor de sociologia do país foi Gilberto Freyre, durante a gestão de Carneiro Leão na “Instituição Pública”, que criou a disciplina na escola normal do Estado (FERRARI apud CORRÊA, 1996, p. 41). Após a implantação da disciplina no estado de Pernambuco, outros estados foram adotando a mesma postura de inserção da disciplina no currículo. Porém, com o golpe militar em 1964, a postura estatal em relação à disciplina mudou drasticamente, visto que o momento era de domesticação das mentes e corações brasileiros em prol da manutenção dos militares no poder, o que culminou na retirada da disciplina do currículo:

A data que circunscreve a criação da LDB de 1971 foi marcada por uma esfera econômica onde constantemente buscou-se nutrir o milagre econômico com a força de trabalho adestrada dentro do modelo de Educação de então, gerido pelos militares, não havendo, contudo, espaço para o diálogo entre os diferentes grupos

sociais. Desta forma, disciplinas como a Filosofia, a Sociologia, entre outras, foram tiradas de circulação do currículo, sendo substituídas por disciplinas que ensinavam sobre Educação moral e Cívica, encarregadas de adestrar e a normatizar o educando de então. (RODRIGUES, 2012, p. 11).

A ditadura militar acabou, mas, ainda durante décadas, a disciplina de sociologia foi trabalhada de maneira aleatória. Tal fato imputou uma série de arbitrariedades em relação à disciplina, como exemplo, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI, foi razoavelmente constante a disciplina de sociologia ser lecionada por docentes de outras áreas nas escolas públicas brasileiras. Isso começou a mudar com a Lei 11.684/08.

Em 2008, foi promulgada a Lei 11.645/08, que estabelece a inserção de elementos sobre história e cultura indígenas no âmbito de todo o currículo no ensino fundamental e médio de todas as escolas do Brasil<sup>32</sup>. No mesmo ano também foi promulgada a Lei 11.684/08, que estabelece a obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia em todos os anos do ensino médio e em todas as escolas do território brasileiro (BRASIL, 2008b). A Lei determina ainda que tais disciplinas devem ter o mesmo tratamento das outras disciplinas obrigatórias.

Antes de traçar algumas reflexões acerca das relações necessárias entre as duas Leis aqui referidas, lança-se uma importante questão: a defesa de que é necessário ensinar ciências sociais nas escolas, e não apenas sociologia. Infelizmente, boa parte da população brasileira ainda mal sabe o que significa a disciplina de sociologia e desconhece que a mesma compõe, junto com outras ciências, as chamadas “ciências sociais”. A antropologia, a ciência política e a sociologia são as três disciplinas das quais são formadas as ciências sociais, cada uma delas traz um leque de importantes contribuições para uma leitura mais profunda e crítica sobre as relações sociais.

Ao mesmo tempo, o ensino médio tem um caráter amplo na formação escolar, ficando a cargo das graduações um maior aprofundamento nas diferentes disciplinas. Seria imputar uma sobrecarga aos estudantes de ensino médio trabalhar com as disciplinas antropologia, ciência política e sociologia na vida escolar, logo, faz-se indispensável a defesa do ensino das três disciplinas “irmãs” dentro de uma única disciplina no ensino médio, a disciplina de “ciências sociais”.

---

<sup>3</sup> A Lei 11.645/08 complementa a Lei 10.639/03, que estabelece a inserção de elementos sobre história e cultura africana e afro-brasileira no âmbito de todo o currículo no ensino fundamental e médio de todas as escolas do Brasil e a Lei 9.394/96 é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.

Embora nos currículos oficiais conste a disciplina de “sociologia”, o PCN<sup>4</sup> atual traz orientações voltadas para o ensino de sociologia, antropologia e política e, segue na direção defendida acima, como desponha no primeiro tópico da lista de competências e habilidades, abordagem político-pedagógica utilizada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs: “Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.” (PCN, 2000, p. 43). Assim, partindo da importância das ciências sociais na formação escolar, seguimos para a importância da relação entre esta disciplina e a aplicação da Lei 11.645/08.

Lander (2005, p. 23) defende que a ideia de universalidade difundida historicamente deve ser desconstruída e, para isso, conta com: 1) separações sucessivas ou partições do mundo “real”, construindo o conhecimento em bases fragmentadas e; 2) relações coloniais/imperiais de poder articulando os saberes modernos. Desse modo, destaca-se a importância de um esforço contínuo em direção a uma descolonização dos saberes, dos diversos tipos de conhecimento. A desconstrução de parâmetros eurocêntricos é indispensável para a construção de uma sociedade justa e igualitária não somente em termos “numéricos e objetivos”, mas também em relação à capacidade de acolhimento de cada pessoa que faça parte dessa sociedade.

A antropologia, nesse sentido, tem uma contribuição ímpar para as discussões sobre temática indígena nas escolas. Nas últimas décadas, a disciplina tem se destacado na participação não somente acadêmica no campo indigenista, mas também na atuação de antropólogos/as em defesa dos direitos dos povos indígenas. A sociologia não fica fora, obviamente, das contribuições necessárias neste ponto, porém, em relação tanto à sociologia quanto à ciência política, faz-se necessário um exercício constante de colaboração mais efetiva na desconstrução de parâmetros eurocêntricos.

Citamos como exemplos: as recorrentes abordagens com ranços evolucionistas em pontos mais típicos da sociologia e da política nos livros didáticos; a constante referência aos povos indígenas a partir de uma abordagem ainda negativa, pois pautam formas de organização e de conhecimento originalmente europeus como mais adequados e; a invisibilidade existente em relação a fatos históricos e culturais indígenas que retirem os

---

<sup>4</sup> Os PCNs, são a referência básica nacional para a construção e implementação dos currículos nas escolas brasileiras, tendo como função orientar os professores em relação ao perfil da educação escolar objetivado pelo Ministério da Educação (MEC)

paradigmas europeus de um local de destaque. Com tal reflexão, não se defende que a antropologia não precise se questionar também, contudo, podemos dizer que esse é um exercício que vem fazendo parte dos objetos da disciplina, ainda mais fortemente nas últimas décadas.

Os elementos aqui apresentados em relação às ciências sociais e às importantes contribuições para a abordagem da temática indígena nas escolas, de longe, não afasta a importância e necessidade de que a Lei 11.645/08 seja implementada efetivamente, ou seja, em todas as disciplinas do currículo. Mas sim, aponta que as ciências sociais podem cumprir um papel de incentivo aos outros campos do conhecimento e de instrumentalização sobre as culturas indígenas, com destaque para a antropologia, que tem como método a busca por uma perspectiva que se aproxime o máximo possível da análise dos povos indígenas, indispensável para uma implementação coerente da Lei em questão.

Na próxima seção, serão apresentados alguns elementos sobre a trajetória da educação escolar profissionalizante no Brasil, campo no qual o contexto estudado está inserido.

## **2. Um pouco sobre ensino profissionalizante no Brasil e o IFBA**

A educação escolar não acontece descolada de interesses político-sociais. Freitag (1979) defende que a educação sempre está ligada a uma doutrina pedagógica e reflete uma filosofia de vida, ao mesmo tempo em que instituições sociais específicas funcionam como porta-vozes de uma doutrina pedagógica inserida numa realidade social concreta, e com o IFBA não é diferente. A educação escolar no país tem como marca a existência de diferentes tipos de escola direcionadas para classes sociais diferentes (TAVARES, 2012). Nesse bojo se insere a trajetória da educação escolar profissionalizante no país, bem como as contradições relacionadas à disciplina de sociologia que, às vezes é vista como supérflua, às vezes como subversiva.

Sobre a relação entre as então chamadas disciplinas propedêuticas – nas quais se insere a sociologia – e as profissionalizantes, Tavares aponta que:

A Lei 4.024/61 representa a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e ensino propedêutico, pois a partir daí os egressos do ensino secundário do ramo profissionalizante também poderiam acessar ao Ensino Superior. Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir. Mais

tarde, sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres, a Lei 5.692/71 tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário. Contudo, a falta de condições materiais para concretizar tal objetivo fez com que esta Lei ampliasse ainda mais as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre educação propedêutica e profissional. Enquanto as instituições de ensino que antes desta Lei já haviam se especializado na oferta de cursos técnicos conseguiram oferecer educação de qualidade, outras continuavam a ofertar ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante. Mas a grande maioria não deu conta de atender a nenhum dos propósitos do ensino secundário, nem propedêutico, nem profissionalizante. Mesmo sem admitir formalmente o fracasso da Lei 5.692/71, o Estado resgata a possibilidade das escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico profissionalizante, por meio da Lei 7.044/82. Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional não se concretizou neste período. (TAVARES, 2012, p. 06).

Ou seja, as tensões inerentes ao trabalho com as disciplinas profissionalizantes e com as disciplinas do chamado núcleo comum não é recente, representando parte das tensões relacionadas ao caráter da educação escolar profissionalizante no Brasil e às disputas em torno da concepção e das práticas político-pedagógicas presentes na mesma.

Na década de 1990, a educação escolar pública passou por um processo de estagnação e Fernando Henrique Cardoso realizou mudanças na regulamentação do ensino profissionalizante, com vistas a reduzir custos (*ib*). No final da primeira década do século XXI, a rede federal de ensino profissionalizante passou a contar com os recém-instituídos “IFs”, ou seja, a concepção de Instituto passou a orientar, ao menos em teoria, a estruturação da rede federal de ensino profissionalizante pública no país. Porém:

Embora apresente em suas diretrizes e concepções uma proposta de educação integral, que aproxime e integre conhecimentos gerais e específicos, o Estado realiza, contraditoriamente, mais uma bifurcação no sistema educacional brasileiro. Se no ensino secundário o estudante já se deparava com dois caminhos, o da preparação para o vestibular e o da profissionalização, parece que a criação de Institutos Federais ocasionou este mesmo processo no Ensino Superior. (TAVARES, 2012, p. 10)

Com relação à síntese apresentada acima, percebe-se que a educação escolar profissionalizante brasileira, inserida no campo da educação escolar mais ampla, esteve diretamente associada aos interesses dominantes de cada período. No que se refere ao tema deste artigo, indica-se uma relação entre o direcionamento dado à educação escolar brasileira e a intermitência no ensino de sociologia nas últimas décadas. Ao mesmo tempo, a questão indígena foi historicamente tratada a reboque de uma ideia de desenvolvimento nacional, que vem sendo uma concepção de Estado que ignora cuidados ambientais e o respeito aos modos de vida das comunidades tradicionais no Brasil, entre estas, os povos indígenas.

Dentro da trajetória descrita, insere-se a história IFBA, instituição que conta com 116 anos de existência, nos quais foi nomeado de diversas maneiras: Liceu Industrial de Salvador (1937); Escola Técnica de Salvador; Escola Técnica Federal da Bahia – ETFBA (1965); Centro de Educação Tecnológica da Bahia – CENTEC (1976); Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia – CEFET-BA (1993) e; a partir de 2008 passa a ser chamado de Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA.

Ao assumir a disciplina de sociologia no Instituto, no *campus* de Vitória da Conquista, comecei a observar a forte interiorização atribuída à disciplina no Instituto. Essa maneira de caracterizar inferiormente vem sendo atribuída às disciplinas do núcleo comum em detrimento de disciplinas técnicas, mais fortemente as disciplinas da área de humanidades. Quando o IFBA começou a implementar a Lei 11.684/08 de maneira sistemática, falas infelizes eram frequentes, inclusive por parte de coordenadores/as de curso, tais como “tem conteúdo para abordar em sociologia se passar para quatro anos?”, ou “como a carga horária de sociologia no 1º ano é de uma hora-aula, é possível trabalhar parte da carga horária da disciplina em horários vagos de outros professores”. Tais falas não são mais observadas sem constrangimento, mas o tratamento subalterno ainda existe, embora menor, devido à resistência do conjunto de professores da disciplina e da área de humanas, principalmente.

Observando a perspectiva oficial, o Projeto Pedagógico Institucional do IFBA faz doze referências ao termo “indígena”, entre elas, seguem duas:

A discussão sobre arquitetura curricular deve também destacar a necessidade de que a execução da Lei 11.645/08, que institui a obrigatoriedade do tema História e Cultura Afro-Brasileira e indígena nas escolas, não pode ficar apenas sob a responsabilidade pessoal dos/as professores/as de História e áreas afins, no que se refere à inclusão dessa temática nos seus planos de curso, mas deve ser compreendida como ação institucional. Dessa forma, a efetiva inserção dessa temática deve ser objeto de ações específicas por parte do IFBA, por meio do incentivo a discussões e construção de metodologias que abordem a temática. O incentivo à promoção de projetos de extensão sobre o tema, nos diferentes *campi*, irá contribuir para a troca de experiências pedagógicas, formação continuada de professores, produção de materiais didáticos, realização de fóruns de discussão. Outra forma de contribuir para implementação da Lei 11.645/08 é através do incentivo à formação de grupos de pesquisa sobre a temática nos diversos *campi*. (IFBA, 2013, p. 95).

Incluir no currículo dos cursos do IFBA o que determina a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; a 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica; a 11.161/2005, que dispõe sobre a Língua Espanhola e a 11.684/2008, que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes

e bases da educação nacional para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. (IFBA, 2013, p. 105).

Ou seja, oficialmente e genericamente, o Instituto estabelece a implementação das Leis em foco neste artigo. Porém, no que tange às medidas necessárias para que as mesmas sejam efetivamente implementadas, os avanços são ínfimos. Aqui, citam-se comissões instauradas nos diversos *campi* para diagnosticar e propor medidas para a implementação da Lei, o que pode ser considerada uma medida interessante, desde que não sirva como elemento que leve o foco da implementação para os/as servidores/as, obviamente também responsáveis por essa implementação, entretanto, impotentes individualmente em dimensão estrutural.

Até o momento atual, movimentações foram feitas para explicar ao Ministério Público Federal sobre as medidas tomadas para a implementação da Lei 11.645/08, mas medidas objetivas não saíram da Pró-Reitoria de Ensino, setor responsável por coordenar o ordenamento dos cursos em todos os *campi* do Instituto. No mesmo documento, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), a maioria das menções feitas à questão indígena se refere ao IFBA – Porto Seguro, assim reproduzindo uma concepção de que a temática indígena deve estar pautada em locais próximos às comunidades indígenas, negligenciando a questão nas demais unidades. Mais adiante, serão apontadas algumas considerações do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de uma estudante do IFBA – Porto Seguro, que expõe que, nem de maneira direcionada às unidades próximas a comunidades indígenas o IFBA implementa eficientemente ações voltadas para a discussão desta temática no Instituto.

Nas próximas seções, serão apresentados elementos relacionados às experiências da docente autora e das discentes coautoras deste artigo, com foco na abordagem da temática indígena na disciplina de sociologia e na pesquisa em curso sobre a implementação da Lei 11.645/08 no IFBA.

### **3. Um pouco sobre a perspectiva da docente autora**

Nesta seção, apresentaremos elementos relacionados à prática docente da autora no IFBA, bem como a pesquisa que vem sendo desenvolvida há cerca de dois anos no Instituto em Camaçari.



Em relação à disciplina de sociologia, junta-se o espaço subalterno que o “tecnicismo” tenta atribuir à disciplina constantemente a uma certa confusão em relação ao papel da disciplina na abordagem da questão indígena em sala. É comum uma leitura de que é preciso somente pautar a questão indígena, sem aprofundar as variantes que a violência simbólica assume ao longo da história brasileira. Desse modo, uma série de dificuldades quanto ao reconhecimento da importância da disciplina já são recorrentes, quando se traça a relação com a abordagem sobre a questão indígena em sala de aula, soma-se a perspectiva colonizatória historicamente dada ao conhecimento escolar, extremamente forte no contexto brasileiro.

Uma dificuldade atual relativa à disciplina de sociologia e ao tratamento da questão indígena em sala de aula é que, enquanto é parte das atribuições docentes dar conta dos planos de disciplina presentes nos planos de curso, levando em consideração os PCNs, estes documentos não foram devidamente adequados para a implementação da Lei 11.645/08. Assim, num ambiente em que haja uma grande lacuna relacionada à temática indígena, o mais provável num país no qual foi necessária a promulgação de uma Lei como essa, a adequação de conteúdos relacionados à questão indígena conta com uma tendência de ficar “espremidos” nos currículos.

Enquanto no PCN específico para a área de ciências humanas há somente uma referência à questão indígena, no PCN+, também específico para a área de ciências humanas, existem três. Entretanto, duas dessas referências dizem respeito a discussões sobre as relações de produção e a mentalidade sobre o trabalho, de maneira bem pontual, e a outra aponta as culturas indígenas enquanto um tipo de cultura entre as seguintes: “cultura de elite, cultura tradicional dos imigrantes, culturas indígenas, folclore, culturas da juventude, culturas das minorias etc.” (s/ ano, p. 94).

Desse modo, as culturas indígenas são abordadas com a natureza de “subtópico”, de uma maneira extremamente distante do que prevê a Lei 11.645/08. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM, embora haja apenas uma referência à questão indígena e seja anterior às Leis 11.645/08 e 11.684/08, é apresentada uma concepção mais crítica do que aquela presente no PCN+:

A cultura não é apenas o conjunto das manifestações artísticas e materiais. É também constituída pelas formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos, das religiões, das festas. As diversidades étnicas, sexuais, religiosas, de gerações e de classes constroem representações que constituem as culturas e que se expressam em conflitos de interpretações e de posicionamentos na disputa por seu lugar no imaginário social das sociedades,

dos grupos sociais e de povos. A cultura, que confere identidade aos grupos sociais, não pode ser considerada produto puro ou estável. As culturas são híbridas e resultam de trocas e de relações entre os grupos humanos. Dessa forma, podem impor padrões uns sobre os outros, ou também receber influências, constituindo processos de apropriações de significados e práticas que contêm elementos de acomodação-resistência. Daí a importância dos estudos dos grupos e culturas que compõem a História do Brasil, no âmbito das relações inter étnicas. O estudo da África e das culturas afro-brasileiras, assim como o olhar atento às culturas indígenas, darão consistência à compreensão da diversidade e da unidade que fazem da História do Brasil o complexo cultural que lhe dá vida e sentido. (PCNEM, 2006, p. 77).

Ou seja, podem ser apontadas orientações oficiais gerais em relação à temática indígena nas escolas. Porém, tais orientações não são desdobradas em caráter organizativo para que as escolas brasileiras possam dar conta da aplicação da Lei 11.645/08.

É indispensável abordar as potencialidades presentes na disciplina de sociologia em relação ao tratamento da temática indígena em sala de aula. Destaca-se o fato de que, enquanto matéria que tem como foco a análise das relações sociais, a contribuição dessa disciplina é extremamente importante. Ao mesmo tempo, se utilizadas de maneira crítica, as ciências sociais podem contribuir imensamente em direção a uma descolonização dos saberes, das organizações, bem como dos currículos escolares.

A pesquisa em curso contou com um incentivo inicial por parte de alguns/as estudantes que propuseram à docente a participação de um edital de PIBIC-Jr.<sup>5</sup>. A partir disso, foi elaborado o primeiro projeto, intitulado “Lei 11.645/08 e o IFBA: história e cultura indígenas no Instituto”. Inicialmente, o foco foi a utilização de entrevistas e questionários com servidores e estudantes, assim como a utilização do método etnográfico, potencializando a participação da docente pesquisadora no contexto estudado. Em todos os períodos da pesquisa foi possível contar com alguma participação ou contribuição de estudantes.

Atualmente, tem-se na investigação uma perspectiva de construir alguns resultados propositivos, com o objetivo de contribuir para a formação docente, não somente no âmbito do Instituto, mas também de maneira mais ampla. Para tanto, foi realizado um primeiro curso de extensão, com o tema “Povos indígenas no Brasil: reflexões introdutórias”, e tem-se o objetivo de realizar mais cursos com tal caráter no Instituto em Camaçari, voltado também para a comunidade externa ao *campus*. Em parceria com quatro estudantes, foi realizada a somente provocava um questionamento de tais bases em relação

---

<sup>5</sup> O IFBA, com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB, costuma lançar editais de bolsa de iniciação científica júnior, as chamadas “Pibic-Jr”

aos povos indígenas e à população negra e a pesquisa dos/as estudantes em relação a tais comunidades, especificamente o povo Guarani Kaiowá e o Quilombo Rio dos Macacos, este último sofre com a ofensiva da marinha em suas terras até os dias atuais. O trecho abaixo mostra um relato estudantil sobre o contexto referido:

No meu primeiro ano em 2012, surgiu uma onda de protestos e mobilizações nas redes sociais em prol dos Guaranis Kaiowas, e por conta da construção da usina de Belo Monte, a qual não só desmataria as áreas habitadas por eles, mas também estava causando um grande número de mortes, seja com ataques violentos ou por conta de genocídios. Mas no Brasil as coisas acabam caindo em esquecimento depois de um tempo. Mesmo assim, pude participar de debates e rodas de conversas sobre o tema, que também foi abordado em sala de aula por alguns professores como o caso da Professora Taíse Chates, onde discutimos a ideia de “progresso” na disciplina de sociologia. (Yasmim Lopes, estudante do 3º ano de ensino médio integrado de Tecnologia da Informação / IFBA – Camaçari).

Assim, fica latente que tanto o ensino quanto a pesquisa não podem ser trabalhados sem uma atenção especial às perspectivas discentes, visto que estas são imprescindíveis para a construção de ações exitosas em direção à efetiva implementação da Lei 11.645/08. É sobre as perspectivas estudantis acessadas na pesquisa que trata a próxima seção.

#### **4. Perspectivas estudantis sobre sociologia e questão indígena no IFBA**

Nesta seção apresentaremos algumas leituras de estudantes do IFBA – Camaçari acerca da abordagem da questão indígena nas escolas, com foco na disciplina de sociologia, além de elementos relacionados à pesquisa sobre a implementação da Lei 11.645/08 no referido *campus*, do qual as coautoras deste texto fazem parte. Como este texto é escrito a cinco mãos e, ao mesmo tempo, julgamos ser importante utilizar trechos de textos escritos pelas coautoras no desenrolar da pesquisa, estes serão referenciados como relatos para especificar cada coautora.

Destaca-se que também foi utilizado como base para a escrita deste artigo, especialmente desta seção, um conjunto de questionários respondidos por estudantes do IFBA

– Camaçari de diferentes séries do ensino médio integrado dos dois cursos existentes atualmente: ensino médio integrado com habilitação em Eletrotécnica e ensino médio integrado com habilitação em Tecnologia da Informação.

Para início de conversa, faz-se necessário apresentar a importância da participação estudantil nos últimos anos na pesquisa aqui referida. Como já apontado neste artigo,

consideramos de extrema importância a participação de estudantes na pesquisa em curso, visto que a mesma foca a abordagem da temática indígena no Instituto. Ao mesmo tempo, para a docente pesquisadora, o contato direto e mais próximo com as estudantes ao longo da pesquisa traz uma série de elementos enriquecedores para a prática docente da mesma. Atualmente, as cinco estudantes que participam da pesquisa, duas como bolsistas e três como voluntárias, são da mesma turma e em sua maioria com o perfil de envolvimento com o movimento estudantil na escola. Este dado também se relaciona com uma leitura das mesmas acerca das lutas relacionadas à questão indígena como algo de importância política não somente na escola, mas também na sociedade como um todo, prezando pela construção de relações justas e igualitárias.

No que tange à participação discente na pesquisa e os efeitos dessa participação, a estudante do 3º ano do ensino médio integrado em Tecnologia da Informação, Lara Nunes, relata:

Atualmente envolvida num projeto de pesquisa que procura expandir o ensino de história e cultura indígena para outras séries e matérias, percebo que ainda há uma carência muito grande de tratar desse assunto e fazer com que ele seja notado. É difícil encontrar professores dispostos a pesquisar e incluir a temática em seus planos de aula, assim como também é complicado incitar a vontade de aprender nos alunos; no caso do IFBA, as atenções são majoritariamente voltadas às matérias exatas e técnicas. (Lara, estudante do 3º ano do ensino médio integrado de Tecnologia da Informação / IFBA – Camaçari).

Em relação ao que foi constatado na pesquisa sobre as diversas leituras estudantis no âmbito do IFBA – Camaçari, quando o contato inicial com a temática indígena é colocado em pauta, muitos/as estudantes afirmam não ter conhecimento da questão. Todavia, quando há relato sobre algum tipo de discussão relacionada aos povos indígenas, é possível traçar uma familiaridade muito grande com o trecho abaixo:

Na escola, onde posso afirmar que o contato era pouco, porém, foi o local em que mais tive que lidar com tais pontos. Fui chamada diversas vezes para participar de desfiles que comemoravam a independência da cidade em que moro. As professoras olhavam para mim e diziam que me encaixava perfeitamente no papel de representação do índio. Na época, eu tinha cabelo mais alisado e pele “morena”. Entretanto, tal assunto não era tratado em sala de aula, nem mesmo no chamado “Dia do Índio”, em que supostamente era uma data de exaltação da cultura indígena, e fazíamos coisas como: Cantar músicas em que eram encontradas a palavra “índio”, usar uma coroa com uma pena, que de maneira suposta representava uma das características da vestimenta de indígenas, e reproduzir um som usando a boca e as mãos, que indicava a hipotética forma deles de comunicação com a natureza, quando queriam, por exemplo, pedir aos céus que chovesse, além do dialogo da turma ser levado, até o fim do dia, em terceira pessoa. (Ellen Paixão, estudante do 3º ano de ensino médio integrado de Tecnologia da Informação / IFBA – Camaçari).

Ao discutir a presença da questão indígena no *campus*, normalmente os/as estudantes apontam a existência de ainda poucas abordagens em sala de aula e, quando realizadas, ocorrem através das disciplinas das áreas de humanas e linguagem, com destaque para a disciplina de sociologia:

Antes de assistir aulas de sociologia que envolviam o tema, minha visão sobre comunidades indígenas era bastante carregada de estereótipos e seguia a lógica do senso comum: enxergava-os como um povoado unificado, não civilizado e menos desenvolvido, desconsiderando a existência de diversos grupos étnicos, diversas culturas e de formas diferentes de se organizar e conviver em sociedade. Estudando as bases do racismo e compreendendo que os indígenas ainda sofrem muito com preconceitos e atitudes discriminatórias, procurei refletir sobre maneiras de pensar e agir em relação à temática. (Lara, estudante do 3º ano de ensino médio integrado de Tecnologia da Informação / IFBA – Camaçari).

Um dos efeitos desejados com uma abordagem não estereotipada da questão indígena nas escolas é uma transformação do olhar dos/as estudantes sobre os povos indígenas. O olhar docente nesta pesquisa vem observando uma sensibilidade maior no corpo estudantil no que diz respeito a transformar suas concepções sobre os povos indígenas, visto que normalmente há uma postura de reconhecimento do grande leque de coisas sobre os universos indígenas que seria importante tomar conhecimento. Tal postura se expressa em falas como esta:

Atualmente, percebo como a questão indígena é inserida de forma fragmentada, nos ambientes escolares. Povos indígenas só são representados em determinados episódios da nossa história, como no “descobrimento do Brasil” ou nas Entradas e Bandeiras. Na atual abordagem dada nas escolas brasileiras, o indígena é sempre o outro, o estranho, o exótico, aquele que é distante. Nunca é lhes dado o protagonismo das situações, os indígenas não são agentes diretos na construção de sua história. Nossos livros, baseados em um currículo construído pelo Ministério da Educação e que são escritos a partir de uma seleção de assuntos que possuam relevância social, são os primeiros (em sua maioria) a oficializar acontecimentos históricos que legitimam genocídios e processos colonizadores sangrentos, os colocando como feitos heroicos e que devem ser admirados. (Vitória, estudante do 3º ano de Tecnologia da Informação / IFBA – Camaçari).

Sobre a importância de ampliar essa postura de reconhecer o muito que se tem a aprender sobre os povos originários das Américas, é indispensável, como já dito, que a formação docente e dos/as profissionais da educação como um todo seja concebida de maneira estrutural, pautando a importância de uma escola construída de maneira viva e não dogmática, que seja capaz de incorporar a diversidade sociocultural não somente nos discursos, mas também em suas bases estruturais. Todavia, em relação ao foco desta seção, destaca-se a participação discente e o caráter formativo mútuo e cíclico que se potencializa com a presença de diversas perspectivas estudantis.

Quando comecei a fazer parte do projeto sobre a Lei 11.645/08 junto com a Professora Taíse Chates e outras colegas, participei de um curso como monitora,

sobre esta lei. Trouxe discussões sobre raça e etnia, o ensino da cultura indígena nas escolas e espaços acadêmicos, além de tentar desconstruir e desmentir algumas coisas sobre o indígena, exemplo de que os indígenas estão perdendo a sua cultura, isso por conta do uso de tecnologias ou produtos como televisores celulares e até mesmo roupas. Esta afirmação resume uma série de outras ideias muito difundidas de que o índio que usa essas coisas vai deixar de ser índio de modo geral, a cultura é um conjunto que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a língua, a moral, os costumes, os comportamentos e todos os hábitos adquiridos por pessoas que fazem parte de um mesmo grupo e não é algo que se perde, e sim é transformado. (Yasmim Lopes, estudante do 3º ano de ensino médio integrado de Tecnologia da Informação / IFBA – Camaçari).

A participação discente na pesquisa tem sido imprescindível para um olhar mais sistemático em relação à presença ou ausência da questão indígena nos currículos das disciplinas presentes nos planos de curso dos dois cursos de ensino médio integrado presentes no *Campus*. Em 2015, através da análise de duas estudantes: Gabrielle e Mirela – uma que cursava o 4º ano do ensino médio integrado em Tecnologia da Informação e outra que cursava o 4º ano do ensino médio integrado em Eletrotécnica – foram encontrados os seguintes elementos, respectivamente:

No que diz respeito à análise de elementos curriculares em diferentes disciplinas ao longo de quatro anos do ensino integrado, foi observado, na análise das bolsistas sobre os conteúdos programáticos das disciplinas em seus cursos, que na maioria absoluta das ementas das disciplinas, não são encontrados elementos relacionados à Lei 11.645/08. Em algumas das disciplinas nas quais foram discutidos aspectos relacionados à Lei, foi indicado que discussões sobre culturas afro-brasileiras ou africanas são muito mais frequentes do que sobre as culturas indígenas. Na disciplina de biologia no 2º ano, foi realizada uma atividade na qual estudantes pesquisaram a origem do mundo em diferentes perspectivas, inserindo matrizes indígenas e afro-brasileiras. Foram pontuados também um vídeo sobre a questão indígena na disciplina de inglês e uma conversa sobre indígenas e negros no Brasil na aula de física, antecedente à semana de consciência negra em um dos anos. Foi destacado que citações e discussões sobre as questões indígena, afro-brasileira e africana são realizadas principalmente pelos professores das disciplinas das áreas de humanas e linguagens. Os/as estudantes pontuam que as disciplinas do chamado “núcleo comum” trabalham com mais frequência e eficiência temáticas relacionadas às questões apontadas na Lei. Em algumas disciplinas, apesar de estar presente nas ementas componentes curriculares sobre a questão afro-brasileira, não houve tratamento de tais questões em sala. Lamentavelmente, foi indicada a existência de discurso de ódio proferido em sala em uma das disciplinas, com o argumento da defesa do “desenvolvimento”. (CHATES, 2014).

A sistematização do mesmo exercício realizado pelas estudantes que participam atualmente da pesquisa aponta a seguinte síntese: no primeiro ano do ensino médio, três disciplinas abordaram a temática indígena em sala de aula, entre elas história, português e sociologia, tendo as duas últimas realizado a discussão através de incorporação aos temas das unidades; no segundo ano, três disciplinas realizaram a abordagem, entre elas biologia, português e sociologia, tendo as três feito as discussões junto com o conteúdo

programático, sendo que na disciplina de sociologia os conceitos de raça e etnia contaram com especificidade, as estudantes destacaram a construção de uma peça teatral para a Semana de Consciência Negra do ano referido, que teve como tema a Lei 11.645/08; no terceiro ano, cursado atualmente pelas estudantes e ainda na I unidade, foram feitas duas referências à questão indígena em sala de aula, na disciplina de sociologia, com uma revisão sobre a formação da sociedade brasileira e a obra de Darcy Ribeiro, e no projeto interdisciplinar “Os Sertões”, que envolve as disciplinas de educação física, filosofia, geografia e português, que abordou elementos como o determinismo geográfico e uma visão negativa da mistura dos povos, ou seja, da mistura dos portugueses com os povos indígenas e com a população negra. Desse modo, observa-se o foco existente nas disciplina de humanidades e linguagens em relação à questão indígena e, ainda assim, de maneira insuficiente para a implementação efetiva da Lei. Ou seja, a estrutura curricular hoje, bem como outras limitações – algumas delas aqui indicadas, não refletem uma realidade de implementação efetiva da Lei 11.645/08 no IFBA – Camaçari.

Ainda no âmbito do IFBA, mas numa referência ao *Campus* Porto Seguro, a estudante indígena Julliana Correia produziu seu TCC, analisando a aplicação das diversas legislações da educação escolar no curso no qual estudou no IFBA – Porto Seguro, a citar: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Resolução Nº 6, de 20 de setembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; PPI do IFBA e a Lei nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008; lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Correia concluiu que:

Analizadas as competências e habilidades das disciplinas do Curso Técnico em Biocombustíveis tem-se como resultado que quando em algum momento a temática indígena foi abordada e/ou buscou-se uma aproximação dos assuntos adotados com a realidade local, a proposta não partiu enquanto a Instituição IFBA, mas partiu inteiramente de alguns professores enquanto indivíduos que viram essa necessidade, sendo que em sua maioria eram disciplinas propedêuticas, mas especificamente da área de humanas, diferente da maioria das disciplinas da área de exatas e as da área técnica do curso que em sua maioria revelou a disparidade que existe entre estudantes de escola pública e estudantes de escola particular e nem sempre proporcionando um acesso igualitário aos mesmos. (CORREIA, 2015, p. 102).

Analizado também o sistema de cotas que auxiliam o ingresso de estudantes indígenas no IFBA, obteve-se também como resultado, que por si só o sistema de cotas não é suficiente para garantir a permanência desses estudantes, bem como a falta de integração com as comunidades locais caracteriza também na invisibilidade desses indivíduos, não dando voz à sua realidade. O trabalho nos apresentou a dificuldade de ser estudante indígena no IFBA *Campus* Porto Seguro, a imposição – mesmo que de maneiras não tão perceptíveis a olho nu, da diluição e negação da identidade; quando não se leva em consideração o

conhecimento e cultura dos povos indígenas, em especial os da etnia Pataxó, predominante entre os estudantes da instituição; o pouco caso que fazem alguns professores às questões indígenas, principalmente quando se trata da temática terra – biocombustíveis e povos indígenas; ou quando se formam estudantes indígenas técnicos em biocombustíveis sem uma base ou metodologia de ensino intercaladas às questões de conflitos territoriais, consequências tão presente – com o avanço da produção das energias renováveis, nas comunidades indígenas presentes no Instituto; ou ainda quando não se leva em consideração o local de origem do estudante e suas experiências e conhecimentos cotidianos extra-IFBA. (CORREIA, 2015, p. 102).

A partir do que Correia defende em seu TCC, podemos verificar que a efetiva implementação da Lei 11.645/08 no IFBA é um horizonte aparentemente muito distante, visto que foram apresentados elementos relacionados à não implementação da Lei no IFBA – Camaçari, e a autora, ao apresentar sua experiência no IFBA – Porto Seguro, inserido numa cidade com grande população indígena, também demonstrou, mesmo sem objeto com foco específico voltado para a Lei 11.645/08, que a mesma está longe de ser devidamente aplicada. O ensino de ciências sociais nas escolas pode contribuir bastante para a efetivação de uma escola menos distante e mais acolhedora, mas, obviamente, não através de milagres, visto que os/as docentes de ciências sociais também são sujeitos históricos formados numa sociedade colonizada, e fazem parte de uma estrutura colonizada.

Com o desejo de ter contribuído para o avanço das Leis referidas neste artigo e para a descolonização das escolas brasileiras, seguimos para alguns elementos (in)conclusivos deste trabalho.

## **5. Alguns elementos (in)conclusivos**

Muitos são os argumentos evocados para explicar a importância das Leis 11.645/08 e 11.684/08, desde a invisibilidade imputada aos povos indígenas nos livros didáticos e as leituras eurocêntricas equivocadas e historicamente centrais nas escolas. Quando o assunto é ensino de sociologia nas escolas, a importância de instrumentalização em uma leitura mais crítica da realidade chega a ser pautada com um tom milagroso, muitas vezes. Porém, é com base em um elemento central que este texto buscou ser escrito: a necessidade de respeito entre os diversos grupos sociais, entre os diversos povos, entre as pessoas! Enquanto este texto está em fase final de escrita, o cacique Tupinambá, mais conhecido como Babau, está preso na cidade de Ilhéus – Bahia. Este é mais um fato entre tantos que devem ser não somente alvo de lamentação no Brasil, mas também de rechaço e combate.



É com o intuito de contribuir para que o respeito e cuidado sejam valores centrais nas relações humanas que este texto foi escrito. Defender a adequada implementação da Lei 11.645/08 não tem a ver com legalismo e nem com a defesa de uma farsa relacionada aos povos indígenas na contemporaneidade. Não adianta promulgar leis e usar de negligência na garantia dos territórios indígenas, na garantia de saúde e escolas diferenciadas e, como no exemplo citado, no ataque à integridade física das lideranças.

Faz-se necessário atrelar diretamente a implementação da Lei 11.645/08 à defesa dos direitos indígenas como um todo e não restringi-los aos muros de uma escola que não se propõe minimamente a ser acolhedora. É com esse desejo que este texto foi escrito e com a esperança que essa realidade seja transformada. Sigamos.

## Referências

BRASIL, 1996. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL, 2003. **Lei 11.645 de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL, 2008a. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2016.

BRASIL, 2008b. **Lei 11.684 de 02 de junho de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2016

CHATES, Taíse de Jesus. **Educação escolar indígena e Lei 11.645 no IFBA**: tecendo relações e construindo reflexões. In: Encontro Internacional de Ciências Sociais. Anais. Pelotas, 2014.

CORRÊA, Lesi. Reflexões sobre a exclusão e a inclusão de sociologia no currículo escolar. **Rev. Mediações**, Londrina, Paraná, v. 1, nº 1, p. 40-51, jan-jun. 1996. Disponível em: < file:///C:/Users/Talane/Downloads/9394-34877-1-PB.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2016.

---

<sup>6</sup> De todas as pessoas que participaram como bolsista ou voluntário/a na pesquisa, contou-se com a participação de um estudante do sexo masculino e de sete estudantes do sexo feminino.

---

CORREIA, Julliana Santos. 2015. 105 fl. **Experiência e perspectiva da estudante indígena no curso técnico integrado em Biocombustíveis no IFBA Campus Porto Seguro/BA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Curso técnico integrado em Biocombustíveis) IFBA, Porto Seguro, 2015.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 3ª ed. rev. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979 (Coleção Educação Universitária).

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Buenos Aires: Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Parte IV: Ciências Humanas e suas Tecnologias. **Ministério da Educação,** 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

PCN+. Ensino Médio. Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2016.

PCNEM. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_03\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

RODRIGUES, Samuel de Oliveira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971: o ensino médio no contexto autoritário da ditadura militar (1964 - 1985). Ensino de sociologia em debate – **Revista eletrônica LENPES – PIBID de Ciências Sociais – UEL,** nº. 2, vol. 1, jul-dez. 2012. p. 1-20. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/lenpes-pibid/pages/arquivos/2%20Edicao/SAMUEL%20%20ORIENT.%20ANGELA%20E%20ILEIZI.pdf>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930.** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. **IX ANPED Sul: Seminário de pesquisa em educação da região Sul,** 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 31 mar. 2016.